DOCUMENT RESUME

ED 282 455 FL 016 754

AUTHOR Mackey, William F.
TITLE Problemes de l'enseignement de la langue seconde standard pour les minorites culturelles (Problems in Standard Second Language Teaching for Cultural Minorities).
PUB DATE 87
NOTE 11p.; In: Blanc, Michel, Ed.; Hamers, Josiane F., Ed. Theoretical and Methodological Issues in the Study of Languages/Dialects in Contact at Macro- and Micro-Logical Levels of Analysis; see FL 016 743.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education; Classroom Techniques; *Educational Objectives; *Educational Strategies; *Ethnic Groups; Ethnicity; Foreign Countries; Literacy; Native Language Instruction; *Official Languages; *Second Language Instruction; Second Language Learning; Standard Spoken Usage; Student Placement
IDENTIFIERS *Language Contact

ABSTRACT

Second-language and native-language methodologies are equally inappropriate as a foundation for the language training of cultural minorities. Second-language methodologies are based on the assumption that the language is to be acquired in school, as either a subject or a school activity. The relationship between teaching and learning is taken for granted, as is the existence of levels of competence acquired in school and related to age-grade learning progression from year to year. Language minorities of the same age-grade level enter school with extra-scholastically acquired competence in the second language that ranges individually from incipient to native-like. However, few can be classed in the same age-grade level as unilinguals for whom the language is native, since entire areas of their conceptual universe may exist only in their other language. Yet their combined language repertoire may be sufficient in their bicultural environment. The function of the school may be to enrich each of these repertoires, making the bilinguals biliterate while teaching them to keep their two or more languages separate. (An English abstract accompanies this paper.) (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
A. Grujiner
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

ED282455

PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE STANDARD POUR LES MINORITES CULTURELLES

William F. Mackey
Université Laval

Résumé / Abstract

Second-language and mother-tongue methodologies are equally inappropriate as a foundation for the language training of cultural minorities. Second-language methodologies are based on the assumption that the language is to be acquired in school, either as a subject-matter or as a school activity. The relationship between teaching and learning is taken for granted, as is the existence of levels of competence acquired in school and related to age-grade learning progression from year to year. Language minorities of the same age-grade level enter school with extra-scholastically acquired competence in the second language which varies individually from incipient to native-like. Few, however, can be classed in the same age-grade level as unilinguals for whom the language is the mother-tongue, since entire areas of their conceptual universe may exist only in their other language. Yet their combined language repertoire may be sufficient in their bicultural environment. The function of the school may be to enrich each of these repertoires, making the bilinguals biliterate while teaching them to keep their two or more languages apart.

Il faut admettre que le thème que l'on m'a proposé n'est guère facile. Il s'agit d'une didactique des langues pour les situations de contact interculturel. Parmi les milliers d'ouvrages qui traitent des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, il n'y a presque rien qui touche les méthodes consacrées aux situations de contact interculturel.

L'on n'est pas tous d'accord sur ce que comprend la culture. Même si l'on exclut toute les significations agricoles et physiques, il reste suffisamment de divergences d'opinion pour alimenter une vaste littérature avant même de se rendre aux complications du contact interculturel. L'idée de culture intrigue depuis des siècles les plus grands penseurs. Le grand poète anglo-américain, T.S. Eliot lui a consacré l'un de ses derniers ouvrages (Notes on the Definition of Culture). Il y a quelques années, un candidat au doctorat, voulant savoir la vraie signification de culture avant de s'engager dans une recherche interculturelle, a fini par trouver quelques douzaines de

FL016754

BEST COPY AVAILABLE

définitions. Certaines étaient mutuellement contradictoires. Dans un numéro d'une revue d'anthropologie, il a donc fait paraître une vingtaine de ces définitions. Suivant certaines de ces définitions, le contact interculturel pourrait comprendre le repas d'un occidental dans un restaurant oriental. Bien entendu, on ne peut guère entretenir des cours de langues pour les gens qui fréquentent des restaurants chinois. Il doit y avoir autre chose.

Pour bien comprendre le problème que le contact entre les cultures peut poser pour la didactique des langues, il faut donc bien savoir ce que l'on veut dire par "culture".

Dans la langue courante, on dit d'une personne qu'elle possède une belle culture; c'est une personne cultivée. On veut dire quoi exactement? Ce que l'on veut dire ne fait pas allusion à son apparence, son niveau social ou économique, ni à sa race, mais plutôt à ce qu'elle a acquis par son expérience personnelle, ses études, ses lectures, ses voyages, bref, le contenu de sa connaissance. Qui dit culture, dit acquisition. Ce que l'on acquiert — le contenu — décide du type de culture. On parle de la culture française, par exemple, et cela ne se borne pas au français. Au contraire, la majorité des adhérents de la francophonie n'habitent pas la France. Pour des millions de francophones de toutes races, de l'Afrique à l'Océanie, le français constitue leur seule langue de scolarisation. On estime que le nombre de francophones-langue maternelle (80 millions) est inférieur au nombre de personnes dans divers pays qui utilisent le français comme langue de culture ou langue auxiliaire (250 millions) (MACKEY, sous presse). Certaines de ces personnes possèdent une culture française plus profonde que celle du Français moyen.

Et cela nous mène à une distinction qu'il faut établir entre la culture d'une personne et la culture d'un peuple. C'est cette dernière signification, culture d'un peuple, que nous allons retenir. C'est l'idée de culture comme ensemble de connaissances, ensemble que possède un groupe social ou ethnique lui permettant d'identifier ses membres — groupe tel que la tribu, la nation, et même l'Etat-nation. En quoi consiste cet ensemble de connaissances? Il peut inclure les coutumes, la nourriture, les vêtements, l'habitation, l'histoire, les croyances et le comportement social, les traditions orales et la littérature écrite. Mais d'abord et avant tout, il peut comprendre une langue sans laquelle toutes les autres composantes deviennent de moins en moins authentiques. Car la langue est non seulement un moyen de communication, mais aussi elle constitue la représentation de tout ce que les générations antérieures ont considéré comme digne de représenter. C'est le découpage de l'univers par les peuples qui ont façonné la culture. C'est pourquoi il est difficile d'être de culture française si on ignore le français. Mais non pas l'inverse: on peut bien posséder la langue française tout en ignorant largement les autres composantes de la culture hexagonale — histoire, littérature, musique, sculpture, institutions et systèmes politiques. Plusieurs peuples ont adopté une grande langue de communication comme langue de culture (le français, l'anglais, l'espagnol, l'arabe,

l'allemand, le portugais et d'autres langues de grande diffusion). Dans les Etats-nations fortement dialectalisés, tel que l'Allemagne, l'idée de langue de culture (Kultursprache) est bien répandue.

Dans le passé, à l'époque des sociétés établies, les individus ne faisaient point de distinction entre ces différents aspects de la culture, puisque les coutumes, les croyances et la façon de s'exprimer formaient un tout dans le système du comportement individuel, à l'intérieur d'un groupe, dont l'identité culturelle était bien marquée.

Mais la migration des peuples et la révolution dans les moyens de communication nous ont montré que l'identité culturelle était, en somme, un ensemble d'identités distinctes, comprenant la religion, les coutumes, l'art, la littérature, la musique, et la langue. Au 19e siècle, la création de l'Etat-nation a eu pour objet de faire de l'identité culturelle une identité nationale, de créer un peuple partageant la même langue et le même ensemble de connaissances. Mais après les guerres longues et nombreuses, l'Etat-nation a dû admettre à l'intérieur de ses frontières, d'autres peuples pratiquant d'autres coutumes et d'autres langues.

C'est ainsi que, dans l'Etat moderne, l'on peut avoir la nationalité d'un pays sans posséder sa culture nationale. On peut également appartenir à une ethnie sans posséder sa langue traditionnelle. Ici, il y a lieu de séparer l'idée d'ethnie de celle de la culture, car on confond souvent les deux. Bien qu'il y ait plusieurs définitions de ce que constitue une ethnie, elles sont toutes rejointes, non par l'idée d'une culture commune, mais plutôt par l'idée d'association à base d'une origine génétique commune (MACKEY, 1985). Il est vrai que les personnes d'une même origine génétique partagent souvent les mêmes coutumes, la même religion, voire la même langue. Par contre, les personnes qui partagent la même religion, ou la même langue, voire la même culture, ne sont pas nécessairement de la même origine génétique. Parmi des personnes d'origines ethniques très diverses, on trouve des catholiques et des protestants, des francophones et des anglophones, ainsi que des germanophones, des hispanophones, et j'en passe — bref, n'importe quelle langue ou religion ou autre composante culturelle est apte à composer la culture de n'importe quelle ethnie (ISAJIW, 1974).

Outre l'origine génétique commune, une ethnie peut donc se définir par un ensemble de traits culturels. Plus il y en a, plus l'ethnie est bien définie. Si, pour appartenir à une ethnie, il faut non seulement parler sa langue, pratiquer sa religion, se comporter d'une façon spéciale et traditionnelle, obéir à ses interdictions, y inclus peut-être celle qui défend l'exogamie, on exclut beaucoup d'adhérents possibles. Par contre, si l'ethnie s'identifie uniquement par l'origine génétique, elle finit par inclure beaucoup de monde tout en diluant sa culture. Par exemple, des millions de personnes, sachant qu'ils possèdent du sang irlandais, fêtent la Saint-Patrice, mais la plupart sont incapables de comprendre un seul mot de la langue irlandaise.

Bien que l'ethnicité peut inclure ou exclure des éléments spécifiques de culture, la culture n'englobe guère l'ethnicité. Il faut donc maintenir la distinction entre les deux concepts. Il en est de même pour la distinction entre culture et civilisation — cet ensemble d'institutions qui a permis à l'humanité de vivre dans des sociétés complexes. Quand la culture comprend la langue, celle-ci fonctionne à la fois comme sa composante majeure et sa représentation totale. Ce sont les cultures qui possèdent une composante linguistique qui, en contact avec d'autres cultures, causent des problèmes en didactique des langues.

Ce contact n'est pas toutefois un contact entre cultures telles quelles mais plutôt le contact entre personnes qui pratiquent des cultures différentes, et surtout et avant tout, des personnes qui parlent des langues différentes. Ce contact peut varier par sa nature et par son intensité, d'une région à l'autre, voire d'une personne à l'autre. Dans une ville peuplée par deux communautés culturelles, le contact peut se faire dans la rue, au travail, à l'école, et même à l'intérieur de la même famille.

En règle générale, une section de la population d'une telle ville devient par la force des circonstances un peu bilingue. Souvent ces bilingues proviennent tous de la même source, de la communauté culturelle qui a le plus d'intérêt à apprendre l'autre langue. Ils proviennent également des mariages mixtes. Le comportement langagier de ces familles bilingues peut être très variable. Un parent parle une langue autre que celle du conjoint, ou bien, chaque parent pratique le bilinguisme familial mais non pas avec le même dosage que les voisins bilingues. Il n'est pas surprenant que dans des situations de contact interculturel, le bilinguisme des enfants varie et par son contenu et par son intensité.

Les enfants arrivent à l'école avec une connaissance de chacune des deux langues — connaissances qui ne sont pas toutes identiques. Cela pose au professeur de langue des problèmes différents de ceux dont font état les manuels de didactique des langues.

Imaginez que, par exemple, après une formation comme enseignant de la langue seconde, on accepte un poste comme professeur d'anglais, dans une ville acadienne telle que Moncton, Campbelton ou Chéticamp, villes composées de Francophones et d'Anglophones en proportions égales. Si l'on applique les principes et les méthodes de la didactique des langues secondes, que se passerait-il? Si l'on utilise les méthodes directes ou des approches audiovisuelles conçues pour l'enseignement d'une langue seconde aux unilingues, on aura le sentiment que les élèves n'ont aucune motivation. Par contre, si l'on utilise une approche communicative, on aura l'impression de ne rien enseigner, puisque notre auditoire sait déjà bien se débrouiller dans l'autre langue. En dépit de la compétence des élèves en communication orale, on ne pourra pas dire qu'ils connaissent bien la langue. Que faire?

D'abord il faut bien comprendre la différence entre les populations scolaires unilingues et les populations qui viennent à l'école avec deux langues de cultures différentes.

L'enseignement à une population unilingue est basé sur certaines présuppositions que l'on prend pour acquises, à savoir:

1) que l'élève comprend sa langue maternelle;

2) que c'est la langue qu'il utilise au foyer;

3) qu'il arrive à l'école avec un vocabulaire normal;

4) que l'on peut utiliser ce vocabulaire comme base de son alphabétisation et également comme la base de toute son éducation ultérieure.

Pour l'enfant bilingue, ces hypothèses ne sont pas valables, comme l'atteste la faillite de la scolarisation de certaines minorités ethniques francophones en Amérique. Or, on a supposé que peut-être un enseignement de la langue comme langue seconde conviendrait. Mais cela s'est soldé également par un échec, car une telle politique est basée sur d'autres hypothèses, à savoir:

1) que l'élève, pour apprendre une langue étrangère, commence toujours à zéro;

2) que sa connaissance de la langue seconde provient, ou de l'enseignement, ou de l'utilisation du matériel;

3) que l'on peut avancer d'un niveau de langue élémentaire à un niveau supérieur par l'utilisation d'une méthode

Toutes ces hypothèses sont également fausses, du fait que l'enfant bilingue, qui n'ignore pas complètement la langue seconde, ne l'a pas non plus complètement maîtrisée. Son niveau de compétence n'est pas celui de son voisin bilingue.

L'usage d'une langue pour scolariser une population déjà exposée à une autre langue, pose des problèmes d'ordre linguistique et d'ordre conceptuel.

Avant même de commencer l'enseignement des matières dans l'une ou dans l'autre des langues, il faut parfois enseigner à l'enfant comment faire le partage entre les deux. Et cela, non seulement en lui faisant remarquer quels éléments appartiennent à quelle langue, mais en lui inculquant des automatismes efficaces pour résister inconsciemment aux interférences (MACKEY, 1965).

Il est vrai que, pour certains enfants, c'est seulement un bilinguisme ou un bidialectisme non réciproque qui sera possible. Ils comprendront les deux langues ou dialectes, tout en ne fonctionnant que dans une seule langue pour fin d'expression.

Ce qui complique davantage le problème, c'est la présence, dans la même classe d'élèves dont la langue du foyer n'est pas la même que celle des autres élèves à côté d'élèves qui utilisent deux langues au foyer — toutes les deux dans une forme dialectalisée.

L'une des langues — même les deux — sera loin de la norme scolaire, et en plus d'être dialectale, pourrait contenir un pourcentage d'éléments provenant de l'autre langue. Autrement dit, les élèves

dans une même classe sont bilingues, ni de la même façon, ni au même degré. Ils peuvent posséder des compétences très variées et dans leur compréhension et dans leur expression de la langue scolaire, ainsi que dans la qualité et la pureté de la langue qu'ils ont apprise au foyer.

Outre les variations dans son degré de bilinguisme, il peut être difficile pour l'enfant de démêler complètement ses deux langues, surtout quand l'enfant bilingue a été exposé au foyer à un certain mélange linguistique. Cela est typique des minorités linguistiques partout au monde. Et le dosage du mélange varie d'un enfant à l'autre — ce qui complique considérablement la vie du professeur de langue.

Ce qui porte davantage à confusion, c'est que l'une des langues de l'enfant — voire les deux langues — peut être dialectale, tandis que l'enseignement se fait dans une langue normalisée. Par exemple, le fait que l'élève prétend parler telle langue au foyer ne veut pas dire qu'il comprendra un enseignement dispensé dans la version normalisée de cette langue.

L'enfant d'un milieu bilingue peut très bien posséder un répertoire linguistique et conceptuel normal et complet; mais cela ne veut pas dire qu'il possède le même répertoire dans ces deux langues. Quand il entre à l'école, son répertoire suffit à ses besoins puisqu'il est capable de traiter chaque secteur sémantique, ou dans une langue, ou dans l'autre, et parfois dans les deux, selon le conditionnement que lui a fait subir son milieu. Toutefois, il ne possède un répertoire dit complet ni dans une langue, ni dans l'autre.

En somme, les problèmes de l'enseignement en milieu biculturel découlent du fait que chaque milieu n'est pas bilingue de la même façon ni au même degré. Et comme la langue s'est adaptée au milieu, il faut adapter l'enseignement à la langue.

Comment adapter l'enseignement de la langue à un milieu de contact interculturel? A quoi le professeur de langue peut-il s'attendre dans un tel milieu? D'abord, il faut savoir que les situations de contact interlinguistique ne sont guère identiques. Bien que, à l'intérieur d'une ville, il peut y avoir contact géographique entre deux communautés, il n'y a pas nécessairement dans les deux cas la même interpénétration culturelle. Il peut même exister une situation de "deux solitudes", tandis que dans un autre milieu la situation peut être celle d'un bilinguisme intégral. Et s'il y a pénétration interculturelle, cela ne veut pas dire qu'elle se fait dans les deux directions.

Quoi qu'il en soit, il y a un certain nombre d'éléments connus qui touchent toutes les situations de contact interculturel. D'abord on remarque un énorme degré de variation interindividuelle. Cela découle du fait que le contact interculturel, dans la vie de l'individu, est souvent aléatoire, et par sa nature et par son importance. On voit que certains enfants proviennent de mariages interculturels où les deux langues du foyer sont pratiquées indifféremment. D'autres enfants sont devenus bilingues plutôt par contact avec leurs voisins.

La nature de ces contacts varie encore davantage. Si, par exemple, l'enfant de famille bilingue a l'habitude d'aider sa mère dans la cuisine, ses besoins langagiers dans ce secteur sémantique seront satisfaits dans une langue plutôt que dans l'autre. Pour son voisin bilingue, ce sera peut-être l'inverse. Si les deux enfants bilingues fréquentent la même classe, on peut difficilement les mettre dans la même catégorie, ni pour la langue maternelle, ni pour la langue seconde. Il y a aussi des différences quantitatives. Les bilingues sont rarement également bilingues. A titre d'exemple, permettez-moi de vous fournir quelques cas qui, pour nos besoins actuels, sont nécessairement simplifiés.

Si l'enfant unilingue normal arrive à l'âge scolaire avec un vocabulaire passif d'environ six mille mots, on peut s'attendre à ce que l'enfant bilingue normal arrive avec au moins le même nombre de mots. Mais ces mots ne seront pas répartis de la même manière. La répartition complémentaire des deux langues de l'enfant bilingue pourrait démontrer la dominance d'une de ces langues, ou bien, elle peut tendre vers l'égalité des deux langues. Par exemple, l'ensemble des six mille mots de vocabulaire passif qui suffisent aux besoins de l'enfant pré-scolaire peut se composer, par exemple, de quatre mille pour le français et deux mille mots pour l'anglais — ou l'inverse. Par contre, le nombre de mots compris pourrait être d'environ trois mille dans chacune des langues, selon les domaines de l'expérience vécue du jeune bilingue.

Dans chaque catégorie, il y aura également des différences individuelles, non seulement dans la répartition des connaissances selon la langue, mais également dans le nombre de mots, de locutions, et d'autres éléments linguistiques connus dans les deux langues. Car il y aura certains types de contact interculturel qui obligeront l'enfant à apprendre des expressions équivalentes dans les deux langues. Par exemple, si l'enfant aide et sa mère et sa grand-mère dans la cuisine, et les deux adultes utilisent des langues différentes, l'enfant peut arriver à posséder deux ensembles de mots pour le même secteur sémantique. Plus il y aura de secteurs bilingues, plus il y aura de vocabulaire total. Le bilingue qui arrive à comprendre trois mille mots dans chacune des langues pourrait arriver à comprendre un certain nombre de ces mots dans les deux langues, augmentant ainsi son vocabulaire total. Si ce contact bilingue touche tous les secteurs de la vie, l'enfant peut arriver à comprendre un vocabulaire normal (six mille mots) dans chacune de ses langues pour un total de douze mille. A cette variation individuelle dans la répartition des deux vocabulaires, il faut donc ajouter une variation de degré de bilinguisme par secteur sémantique.

Nous avons utilisé, à titre d'exemple, le vocabulaire. Ce qui est vrai pour le vocabulaire est également vrai pour les différences dans la capacité d'expression, les différences dans la prononciation, et dans la manipulation de la syntaxe des deux langues. Autrement dit, la plupart des élèves seront capables de communiquer dans les deux langues, à divers niveaux, sur divers sujets, à divers degrés

de compétence — de tels élèves savent déjà comment communiquer. Quelle que soit la méthode — audio-linguale, directe, audio-visuelle ou je ne sais quelle formule magique — si l'on présente des éléments d'une des langues, on risque toujours d'enseigner du connu.

La didactique des langues en situation de contact interculturel est donc non seulement un problème d'approche; elle est également une question de contenu. La première chose que remarque l'enseignant qui arrive dans un milieu de contact interculturel, c'est que les enfants mêlent les deux langues qui se trouvent être en contact — et cela d'une façon déroutante. Car à côté d'un mélange qui fait partie de leur norme, disons, par exemple, des anglicismes courants dans le français d'une communauté bilingue, il y aura aussi un pourcentage élevé d'interférences purement aléatoires. Contrairement à ce qui se produit dans un cours de langue pour unilingues, l'interférence ne touche pas toujours la langue la plus faible; elle déforme souvent la langue dominante. Ici il y a lieu d'expliquer ce que l'on entend par interférence et interlangue.

Par interférence, nous entendons l'utilisation des éléments d'une langue dans le discours d'une autre langue. Cela comprendra, dans notre contexte, la manifestation des particularités de la langue première sur le parler et les écrits des apprenants de la langue seconde.

Par interlangue, nous entendons l'intégration dans un seul code des éléments provenant des deux langues — la langue première et la langue seconde. L'intégration est un phénomène de langue. L'interférence varie par sa fréquence dans le discours; l'intégration par sa disponibilité dans la langue. C'est ainsi qu'une interférence de haute fréquence, dans un échantillon de discours, peut se confondre avec un élément d'intégrations dans la langue. Seuls les tests bilingues peuvent indiquer leurs degrés d'intégration. Le degré le plus élevé se manifeste comme emprunt linguistique. Donc, si l'interférence est un accident du discours, l'emprunt est une composante de la langue. Toute langue, semble-t-il, contient des éléments empruntés à d'autres langues.

L'interférence se manifeste non seulement au niveau de l'oral mais également au niveau de l'écrit. Outre les mots étrangers, l'enseignant trouvera des éléments d'orthographe provenant de l'autre langue ainsi que des éléments de syntaxe et des tournures de phrase, en somme, tout ce qui relève de l'expression.

Par contre, l'interférence ne touche guère les automatismes de la compréhension, ni à l'oral, ni à l'écrit. Autrement dit, le bilingue comprend ses interlocuteurs dans une ou dans l'autre des deux langues. C'est seulement quand il doit répondre ou s'exprimer qu'il aura toujours tendance à mêler les deux langues. Plus les langues sont similaires, plus il y aura d'interférence (MACKEY, 1953).

Chez l'individu, le taux d'interférence varie selon les matières, les situation et les interlocuteurs, et cela d'une façon instable, d'une journée à l'autre, d'une personne à l'autre, et selon le niveau de stress.

Avec une population scolaire biculturelle qui mêle ainsi les deux langues sans difficulté d'intercommunication, tout en les comprenant également, la priorité didactique n'est guère la capacité de communiquer dans la langue seconde, mais plutôt la correction de la langue. C'est le contraire de l'approche communicative.

Dans les situations où le contact interculturel engendre des bilingues extra-scolaires, la première tâche de l'école sera de démêler les deux langues avant de les perfectionner. Plus le contact est intime, plus il sera difficile de distinguer entre la langue maternelle et la langue seconde.

Il ne s'agit guère d'une seule langue dominante, puisque la dominance dépendra du domaine. Il faut souvent prendre les langues comme ensemble de ressources langagières individuelles dont le contenu, la nature et l'interprétation linguistique varient d'un individu à l'autre (FRANCESCATO, 1981).

Tout cela suppose l'élaboration d'une didactique des langues tout à fait spéciale, voire contraire à celle que l'on utilise pour la langue seconde, et également contraire à celle que l'on utilise pour la langue maternelle. Il ne s'agit plus de tolérer les erreurs afin de faciliter la communication. Au contraire, il faut corriger les erreurs pour que la qualité de la communication dans chacune des langues devienne acceptable.

Il ne s'agit plus d'éviter la traduction afin de pouvoir décourager l'interférence dans le discours. Au contraire, il faut utiliser la traduction pour séparer les deux langues, comme moyen d'éliminer l'interférence. Il ne s'agit plus de remettre à plus tard l'apprentissage de l'écrit afin que l'oral soit d'abord bien ancré. Au contraire, il faut favoriser l'écrit comme moyen de perfectionnement de l'oral. En somme, il est indispensable d'utiliser une approche où les deux langues de l'élève sont confrontées l'une à l'autre.

Tout cela, dit-on est impossible dans un contexte scolaire. Au contraire, puisque les automatismes de compréhension peuvent servir de modèle, on peut fournir du matériel didactique — livres de lectures, textes sonores, qui conviennent à l'individu. Puisque l'écrit doit dominer, chaque élève doit faire ses travaux écrits au niveau de sa compétence — y inclus des thèmes et des versions, même si cela doit faire appel à des techniques que la didactique des langues a depuis longtemps rejetées.

Bref, le but primaire de la didactique des langues dans une situation de contact interculturel est de montrer à l'élève comment s'exprimer dans une langue à la fois. Il faut donc une méthode où l'apprentissage domine l'enseignement. Cela suppose que l'on vise non pas le groupe, mais plutôt l'individu.

REFERENCES

FRANCESCATO, Giusseppe (1981), *Il bilingue isolato*. Rome: Minerva.

ISAJIW, Wserolod (1974), "Definitions of Ethnicity", *Ethnicity*, 1 (2): 111-124.

MACKEY, William F. (1953), "Bilingualism and Linguistic Structure", *Culture*, 14: 143-149.

—— (1965), "Bilingual Interference: Its Analysis and Measurement", *Journal of Communication*, 15 (4): 239-249.

—— (1985), "The Sociobiology of Ethnolinguistic Nucleation", *Politics and the Life Sciences*, 4: 11-21.

—— (sous presse), "Bi-Multilingualism", In: *Handbuch der Soziolinguistik*. Publié par U. Ammon, N. Dittmar et K.S. Mattheier. Berlin: Walter de Gruyter.